

第2学年国語科における「意味と内容」のひろがり 2年B組 須佐 宏

－『お手紙』～がまくん・かえるくんになって音読げきを楽しもう！～
の学習を通して－

1. 子どもに対するねがいと学習指導のねらい

本校の国語部では、国語科の学習場面において、子どもたちが「比較」を意識しながら読もうとするとき、子どもたちの事象への認識は高まり、より深く読もうとしたり、それまで読めなかった事象に気づいたり、また、友だちの読みを知ることによって新たな読みを見出したりできるのではないかと、そして、それが教材を楽しく読み味わうことにつながるのではないかと考えてきた。また、私は、国語科で扱う教材文、特に物語教材の多くが、黙読ではなかなか気づけないが「音読すること」を意識して読むことで読み取れるという箇所を含んでいると考えている。国語授業の中で音読は、読解指導の道具的な扱いであったり、読解後のまとめの読みとして用いられることが多いが、私は、子どもたちが音読することそのものを楽しむ中で読みの力を育むような学習を展開したいと考えてきた。音読を意識することで読みが深まり、深まった読みがまた音読に反映するような学習を展開したいのだ。よって、本学級の子どもたちとは、4月当初から、「音読すること」と「比較を意識しながら読むこと」を中心に据えた学習を展開してきた。

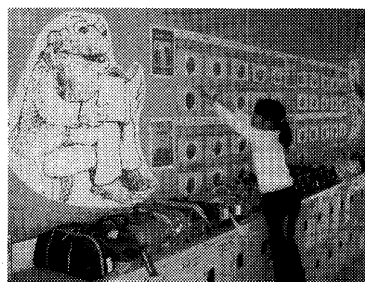
これまでの学習から、本学級の子どもたちも、低学年の子の多くがそうであるように、音読したり劇化したりすることを好む子が多く、また、比較を意識させることで、集中力を高めた話し合い（伝え合い）ができることもわかった。よって、本実践では、単元名を『お手紙』～がまくん・かえるくんになって音読寸劇を楽しもう！～とし各場面ごとに音読劇をすることを意識して読み進められるようにした。また、本実践における、私自身の研究テーマを「子どもの読みを深める比較の観点を探る」と設定していた。それは、6月におこなった「スイミー」の学習の反省を踏まえたものであった。「スイミー」の学習では、まぐろ、スイミー、小さな魚のきょうだいたちのそれぞれの観点で順を追って比較しながら読み深めていこうと考えていたが、違う視点の比較観点が複数あることで、子どもたちの読みを分断することになってしまった。観点をいくつも示していくことが、返って低学年の子どもたちのスムーズな読み深めを阻害することになったのだ。よって、今回の学習では、一見、単純な比較対照に見えながら、その比較を通して他の観点の比較へと自然につながり、そのことが読み深めにつながるような観点を探っていくと考えていた。さらに、教科提案にも示したように、具体的な比較の観点を示す発問だけでなく、比較を誘発するような発問にも今回の学習では挑戦したいと考えていた。



2. 2年生の子どもがとらえた「意味と内容」

音読劇をするという目的をもって学習を始めた子どもたち。子どもたちにとっては、それぞれの場面を劇化するために、登場人物であるがまくん、かえるくんの人物像を知り、

表現していくことが本学習の意味となった。今回の学習では、よりふたりの人物像を知るための手立てとして、「お手紙」の導入前に「がまくんとかえるくんシリーズ」4冊全20話を紹介し、個人持ちの本に加えて学級にも25冊常備した。そして、作品ごとに読み取った人物像を教室後方掲示板に掲示し、自由に閲覧できるようにしておいた。その上で、「お手紙」の学習へと入っていったのだが、初発の感想に、「どうしてお手紙をかたつむりくんにおねがいたんだろう。自分でわたせばいいのに。」「お手紙を出したのに、自分の家じゃなくてがまくんの家へもどったのはどうしてだろう。」「ばれないようにしていたのにお手紙のことを自分で言ってしまったのはどうしてだろう。」という疑問があった。これらの疑問点について考え、話し合いながら読み深めていくことが子どもたちの学習課題となった。子どもたちには、ふたりの心情を考えるときの補助教材として、“心の風船（かえるくんは緑色、がまくんはオレンジ色）”を提示した。



これは、以前に心情を考えさせるときに用いた“元気玉”を立体的にしたもので、ふたりの心情の変化を心のふくらみとして立体的にとらえてほしいと考えたからであった。子どもたちは、各場面での音読寸劇をグループで相互評価したり、代表発表の際に全体で評価したりした。その際、評価項目として、①声の大きさ、②読み間違い、③劇のアクション、に加え、④として、「聞き手に心の風船が伝わったかどうか。」という項目を入れた。評価の際には、特に④を重視するようにさせ、登場人物の心の変化を意識した読み（音読劇）を目指して学習を進めていった。

3. 「意味と内容」がひろがる場面

子どもたちの学びの姿として、

- ①自分の考えや友だちの考えを伝え合うことを通して、自分の考えをより深めたり改めたりしている姿
- ②自己の読みにこだわりを持ち、さらに読み進めようとしている姿

が見られるとき、子どもたちがその学習における「意味と内容」をひろげていると考え、子どもたちの姿を見取ってきた。実際の授業の中で次にあげる（1）～（3）のような子どもたちの姿を見取ることができた。これらについて考察する。

（1）シリーズ作品への高い関心と人物像の交流による「意味と内容」のひろがり

単元の初めに、シリーズ全20話を紹介し、読み聞かせや自由読書によって読むようにした。このシリーズは、仲良しのふたりが繰り広げるユーモアたっぷりのお話が並ぶ。2年生の子どもたちにもわかりやすいストーリー展開であり、1話10～14ページと読書が苦手な子にとっても比較的手にとって読み進めやすい絵本である。また、挿絵のおもしろさや教科書のお話載っている本であること、各自1冊以上購入して自分の本として持ったことなどから子どもたちにとって、“特別な本”となった。子どもたちには、『がま



くんとかえるくんシリーズ』おもしろポイント表を渡し、一話読むごとにおもしろポイントを☆の数で記入していくようにして意欲を持続できるようすると共に、この表への記入を通してその子の関心の高さを見取るようにした。同じ作品を繰り返し読んで記入できるスペースがほしいと2枚目、3枚目のおもしろポイント表をもらいにくる姿、また、日頃、読書タイムが始まってもなかなか本を決めら

れなかったり、読み始めてもすぐあきてしまう子が、買ってもらった本を大事そうに持ち、夢中で読んでいる姿も見ることができた。また、読んだお話に出てきたかえるくんやがまくんのことをどう思ったかを「かえるくんシート」「がまくんシート」に書き込めるようにし、教室後方掲示板に設けた全20話のポケットに入れていくようにしていた。この両シートは自由記入とし、友達の書いたシートを、自由に閲覧できるようにした。このシートによって、その子の読み取りの深さを知ると共に、子どもたち相互の人物像についての情報交換もすることができた。友だちの書いた「かえるくんシート」や「がまくんシート」を読んでから自分も読んでみる姿や、自分の見解と違うので、再度本を手にとって確かめようとする姿も見られた。

(2) 比較を通して読み深め、

自分の考えを伝え合う授業による「意味と内容」のひろがり

一の場合(段落番号①～④)では、場面の初めと終わりで、ふたりの“心の風船”に変化があるか、ないかについて比較した。二の場合(⑤～⑦)では、手紙を書いてかたつむりくんに託したかえるくんの“心の風船”の変化を比較した後、「なぜ自分の家じゃなくて、がまくんの家へもどったのか。」について考えた。また、三の場合(⑧～⑩)では、「かえるくんが、がまくんにお手紙のことを言う前と言った後の、かえるくんの心の風船」を比較した上で、「どうして自分からお手紙のことをばらしてしまったのか。」について考えた。話し合いの前には、自分の「読み」をワークシートに書き、その理由を“しょうこ”として本文に求めさせた。自分の考えを持てない子や“しょうこ”が見つけれなかった子には、次の時間に友達の考えを聞いて自分が納得するものを書き込ませるようにし、目的意識を持って授業に参加できるよう促した。話し合いのあとには、必ず今日の学習についての感想を書き、自分の考えをどう改めたのか、また自分の考えをどう深めたのかを書かせるようにした。

例：二場面における話し合いと読みの変化

◆学習課題◆「なぜ自分の家じゃなくて、がまくんの家へもどったのか。」

話し合いでは、次のような意見が出された。

「かたつむりくんは遅いから、心配だからもどった。」

「でも、かえるくんはそう思っていない。だって、知りあいて書いてある。」

「かたつむりくんは、『まかせてくれよ。』と言っているから。かえるくんも信じている。」

「すぐやるぜ。は自信がある。」

「すぐやるぜ、だから、かえるくんはすぐ来ると思って帰った。」

「がまくんがしんばいで帰った。一の場合でかなしんでいたから。」

「なぐさめるために帰った。かなしいときって書いてあったから。」

「がまくんに手紙をまたせるために帰った。ねているかもしれないから。だって、『春が来た』のときもねてたから。」

「『がまくんのゆめ』でもそうやった。」

「まだあったよ。ええと・・・」

このような話し合いを受けて、YやNは、

Y 授業前：「すぐやるぜ、と言っているのですぐにくると思って帰った。」

授業後：「RくんやTくんがなぐさめに行ったと言ってくれて私もそう思った。」

N 授業前：「かたつむりくんがくるかしんばいだから。」

授業後：「かえるくんはかたつむりくんを信じていることがわかった。」

と書いていて、授業後に自分の読みを変えている。

また、HやK、Tは、

H 授業前：「がまくんにもうちよつとまってもらいたいから。」

授業後：「やっぱりがまくんは、あきらめてしまうかもしれないと思っている。」

K 授業前：「お手紙を待つのがいやになっているからなぐさめに行った。」

授業後：「NちゃんはYちゃんとちがうりゆうだって、私もやっぱりそう思った。」

T 授業後：「がまくんの家へ帰ったりゆうはひとつじゃなくていくつもあった。」

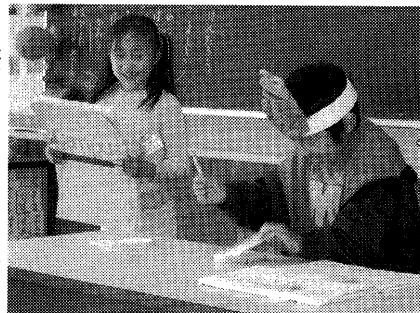
と書いていて友達発言を受けて自分の考えを深めたり、加えたりしている。前時に自分の考えをの書けなかったAも、

A 授業後：「なぜがまくんの家へもどったかわかった。お手紙をまってほしかったんだ。」

と書き足しており、前時からの成長が伺えた。

(3) 音読劇化による「意味と内容」のひろがり

子どもたちは、各場面が終わるごとに、ペアで音読劇をし、2ペア単位で相互評価をした。各場面ごとにする音読劇を子どもたちはとても楽しみしており、ペア音読劇後に全体の前で発表者を募るたびにたくさんの希望者が名乗り出た。それは、私が求める「音読することそのものを楽しむ中で読みの力を育むような学習」の姿であったといえる。「劇」というと衣装やアクションに走りがちになるが、“心の風船”が伝わるかどうか相互評価の重点をおいていたため、読みの表現を工夫しながら楽しく音読劇をする姿が見られた。その中で、自分たちの音読劇に対する評価が低いと涙したり、次の場面の猛練習に励んだりする姿も見られ自分たちの音読表現に対するこだわりも感じられた。また、単元終了後、朝の読書タイムを活用してシリーズ作品の音読劇を募ったところ、ペアを中心に自分たちで登場人物を集め、学期の終わりまで毎日公演が続いた。本単元で取り上げたシリーズ作品をこれほど子どもたちが好むようになったのは、指導者の予想を超えていた。



4. 成果と課題

子どもたちが音読劇をするという目的意識を持って学習を展開できたことが、活発な話し合いにつながった。話し合いの授業では、自分の考えのよりどころとなる部分を本文に求めさせたが、比較の観点を示したことで、その根拠がよりわかりやすく、子どもたちの読みを深めていくことができた。また、それらの深まりが、場面ごとの音読劇に活かされており、子どもたちは音読劇をすることを楽しみながら読み深めていくことができた。また、話し合いの姿勢として、聞き手意識と話し手意識を持って伝え合うことも指導してきた。聞き手が育ってきたことも本実践の成果であるといえる。

子どもの読みを深める比較の観点を探るという点については、単焦点化しつつ、他の比較観点へと自然にひろがる可能性を含んだ比較の観点を探ってきた。子どもたちから出された疑問点がかえるくんの言動に関係するものであったことと、「かえるくん」の言動を考えていくときに、他の登場人物の言動に着目することになるだろうと考え、特に「かえるくん」の言動に絞って発問してきた。これについては、賛否両論をいただいたが、今回の実践では、子どもたちの話し合いが、がまくんの言動やかたつむりくんの言動に自然に向いており、結果的に、他の比較を誘発する形となった。比較を意識させて読み進めていくことが、読み深めていく際に有効であることは今回の学習でも立証できたが、「比較を通して伝え合う力を高め合う」という提案に対しては、飛躍している感があるという指摘も受けた。さらに、比較を考えていくときに、視点を明確にしていく必要があるという指摘もいただいた。来年度は、これらの点について再考をした上で、さらに有効な比較の観点を子どもたちに示せるようにしていきたいと思う。また、高学年における音読指導の有効性についても検証していきたいと考えている。